

**ADRIANE KNOBLAUCH**

**PÓS - MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

**Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, como exigência para obtenção do grau de especialista em educação. Professora Orientadora: Marilene Alves Bertolinni.**

**CURITIBA  
2000**

"A crítica pós - moderna pode ser aproveitada para reler o legado moderno ou para combatê-lo e instalar-se no niilismo. Essa é a diferença entre seu valor progressista e o iníquo, enquanto nos deixe, ou não, direção e saídas. Enquanto não vislumbrarmos novos rumos, estaremos submetidos à desorientação pela perda de referências. A transformação rápida elimina os apoios, produz insegurança, e as reações de desesperança e de retorno a lugares seguros são explicáveis. O desafio reside, para nós, em saber se seremos a folha levada pelo vento ou se poderemos fazer algo para orientar suas correntes, começando por fixar o cata-vento. Saber para onde dirigir a força criadora é complicado, quando as grandes narrativas que foram a mola - mestra da idéia de progresso, para quem a educação é tão essencial, entraram em crise."(SACRISTÁN, José G. Poderes Instáveis em Educação Porto Alegre: Artes Médicas. 1999)

# SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1: A Era Moderna: Transição Entre Uma Lógica Revolucionária e Uma Lógica Autoritária - O Etnocentrismo Científico	05
Capítulo 2: A Lógica Moderna e o Embrião da Sua Própria Crise	12
Capítulo 3: Pós-Modernidade: Relativismo Absoluto ou a Constituição de Uma Racionalidade Mais Plural?	19
Capítulo 4: Educação e a Modernidade: a Construção de Projetos Contraditórios	30
Capítulo 5: Pós-Modernidade e Educação: Desafios	39
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	54

## INTRODUÇÃO

Atualmente, muitas pesquisas vem mostrando que os discursos em defesa dos interesses da camada popular, assim como os projetos pensados para uma maior qualidade na escolarização dos alunos, construídos por entidades atreladas a estes interesses como o movimento organizado dos professores (sindicatos, fóruns,...), vem sendo incorporado nos discursos das atuais políticas públicas. O que estas pesquisas mostram é que muitas vezes as citadas políticas apenas incorporam alguns termos defendidos por profissionais progressistas, mas esvaziam - nos de seus conteúdos democráticos na forma como tais políticas são elaboradas e implementadas. Um exemplo disto são termos como "qualidade", "gestão democrática", "reforma", "autonomia" que estão sendo utilizados com um caráter privatizante, de diminuição de recursos públicos, próprio do contexto político e econômico atual de globalização da economia e Estado Mínimo. (GONÇALVES, 1994. CALDAS,1999. GENTILI, 1995 e 1996, SILVA, 1996.)

Outros autores vem denunciando que neste contexto os discursos de cunho mais conservador estão muito parecidos com o discurso em defesa dos interesses da ampla maioria da classe popular, o que vem impulsionando uma migração de intelectuais considerados 'progressistas' para o meio conservador como legitimadores das políticas neoliberais que ressignificam alguns conceitos. (COSTA, 1995. FRIGOTTO,1995).

Este movimento vem acontecendo também na elaboração de políticas públicas educacionais na prefeitura de Curitiba, sobretudo no que se refere ao projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem.

No ano de 1999 a Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba (SME) enviou para as escolas um documento denominado " A Escola Municipal e os

Ciclos de Aprendizagem: Proposta de Implantação " no qual estava indicado que as escolas deveriam decidir "com autonomia" se implantariam os ciclos de aprendizagem acabando com a reprovação já em 1999, ou se esperariam até o ano 2000.

Tal documento foi analisado por uma comissão de professoras do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que resultou no texto: Análise da Proposição de Ciclos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que dentre outras coisas apontou para a lógica de mercado que estava orientando a proposta da SME quando esta justificou a necessidade da implantação dos ciclos de aprendizagem com o argumento de que a reprovação significa uma perda econômica, além de articular o conceito de autonomia com o de gerência empresarial própria das políticas neoliberais que definem verticalmente a proposta, deixando a cargo das escolas apenas a "autonomia" para a sua execução.

A análise da implantação dos ciclos de aprendizagem na cidade de Curitiba foge aos limites deste trabalho. No entanto, é na implantação desta política que reside a grande preocupação que orientou a elaboração do mesmo, pois a proposta dos Ciclos de Aprendizagem de Curitiba sempre esteve acompanhada de um discurso de reformulação curricular, o qual foi formalizado pela SME num novo documento também denominado "A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: Projeto de Implantação", o qual foi enviado para as escolas no final do primeiro semestre do ano de 2000. A grande justificativa da SME é que uma escola organizada em ciclos deve organizar o seu trabalho de forma diferenciada, através de práticas interdisciplinares, pois segundo a SME, "conhecer é construir uma rede de significados" ( p.24) , considerando a provisoriedade e a transitoriedade de qualquer proposta curricular e do próprio avanço científico.

Assim, o documento que indica as linhas gerais de um processo de reformulação curricular no município de Curitiba, apresenta um certo "cheiro" de pós - modernismo, embora ainda não tenha afirmado isto, mas faz menção a autores que argumentam que a ciência moderna está em crise possibilitando a constituição de um novo paradigma, como Fritjof Capra.

Há muitas discussões a respeito da Pós - Modernidade, tanto no que se refere a sua adesão, como as críticas que lhe são feitas. Muitos autores quando explicam este novo contexto criado a partir da globalização da economia, associam a pós - modernidade com o neoliberalismo, sendo a primeira a teoria justificativa do segundo. (FRIGOTTO, 1995).

No entanto, outros autores que defendem interesses emancipatórios fazem um estudo interessante a respeito da pós - modernidade e da sua interferência no cotidiano escolar através das teorias sobre o currículo (CONNELL, 1995, SILVA, 1993 e 1999. MOREIRA, 1996 ...).

O contexto que foi descrito acima de aproximação de discursos conservadores e emancipatórios também se repete no caso da pós - modernidade. Mas algumas coisas precisam ser previamente esclarecidas: o capital incorpora este discurso a seu favor instaurando uma era de relativismos e de fim da história, ou este discurso é genuinamente conservador e incorporado inocentemente por intelectuais pouco avisados? Ou então, a produção de conhecimentos é um processo extremamente amplo que pode tanto responder aos interesses do capital como os interesses emancipatórios, num processo dialético contraditório?

Assim, um problema inicial se coloca para ser pensado: a Pós - Modernidade possui elementos que possam contribuir para um projeto de educação preocupado com a emancipação da classe popular, ou ela sempre estará associada a elementos conservadores?

É possível pensar numa face emancipatória da pós - modernidade? Qual é a interferência desta para a organização do trabalho pedagógico?

Para tanto, se faz necessário um estudo a respeito do que é a pós - modernidade e como ela se constitui, seguido de um estudo a respeito do projeto educacional desta para a educação. Como uma primeira aproximação a respeito destes temas, este estudo utilizou-se da metodologia de análise bibliográfica, privilegiando autores como Boaventura de Souza Santos, José Gimeno Sacristán e Tomaz Tadeu da Silva, pois este possuem uma obra ampla sobre os temas abordados nesta pesquisa.

Inicialmente, então, tentei compreender a constituição do pensamento moderno em suas bases sociais e epistemológicas, para então, perceber o significado da crise deste pensamento e a emergência do pensamento pós - moderno. A seguir, relatei o projeto da modernidade para a educação em suas perspectivas liberais e críticas, bem como os desafios postos para a educação a partir da pós - modernidade, tendo como parâmetro orientador o problema inicial que foi levantado anteriormente.

## **RAZÃO MODERNA: TRANSIÇÃO ENTRE UMA LÓGICA REVOLUCIONÁRIA E UMA LÓGICA AUTORITÁRIA - O ETNOCENTRISMO CIENTÍFICO**

É possível afirmar que a emergência do pensamento pós - moderno se dá em contraposição aos pressupostos e princípios do pensamento moderno, num momento em que a própria lógica da ciência moderna está revendo seus conceitos, suas verdades e certezas.

A forma como nós nos relacionamos com a ciência atualmente é consequência dos processos de constituição do pensamento ocidental que nos remontam ao contexto de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, que foi um período de grandes transformações sociais, políticas, econômicas que teve como consequências a necessidade de uma ruptura com a forma de pensamento até então desenvolvido. Ou seja, o pensamento moderno se constituiu originalmente como uma forma de oposição ao pensamento medieval tão articulado com o poder econômico da Igreja daquele contexto. Neste sentido, o pensamento moderno inicialmente rompeu com uma lógica associada ao poder político e econômico medieval, podendo ser então, considerado revolucionário.

Mas o que caracterizou esta ruptura?

A tradição medieval de pensamento sempre teve na Igreja Católica e no Cristianismo a sua sustentação e a sua promessa de verdade. Assim, com o avanço do Cristianismo sobre os domínios de Roma e a necessidade que a Igreja Primitiva tinha de converter os gentios, o discurso cristão passa a incorporar alguns elementos da cultura greco - romana, como forma de ser mais facilmente aceito e entendido. Desta forma, progressivamente a Igreja incorpora elementos fundantes de vertentes do pensamento clássico da Grécia, ao mesmo tempo em que filtra os conceitos que se opõem ao



pensamento cristão. Foi o que aconteceu com a releitura de Santo Agostinho sobre o pensamento de Platão, e séculos depois com a releitura da obra de Aristóteles feita por São Tomás de Aquino. Como Platão e Aristóteles possuíam diferenças em seus pensamentos, o Platão sendo considerado o precursor do idealismo, e Aristóteles considerado o precursor do naturalismo, o pensamento da Idade Média também apresentou diferenças entre Santo Agostinho e São Tomás, mas a visão de que Deus é o centro de qualquer explicação permaneceu, constituindo assim, o teocentrismo.

Severino (1992) afirma que o próprio pensamento de São Tomás de Aquino possuía a semente para a revolução epistemológica causada pelo Renascimento, pois o mesmo foi um movimento de volta à filosofia grega sem o filtro religioso da Igreja. Segundo o autor, a volta ao naturalismo aristotélico, associada à contribuição da matemática árabe, ao mercantilismo e às transformações políticas que fizeram com que os príncipes se associassem à burguesia emergente em oposição ao poder centralizador dos reis e dos papas foram os pilares que prepararam o pensamento moderno. Neste sentido, o autor afirma:

"É que, no aristotelismo, a natureza para existir e funcionar prescindia da intervenção divina, sendo assim, incompatível com a visão teocêntrica da Idade Média. Abriam-se assim as portas para o cosmocentrismo e o antropocentrismo: os elementos centrais da realidade e, conseqüentemente da reflexão filosófica são o mundo natural e o homem, e não mais Deus. A era moderna se caracterizará, com efeito, por desenvolver uma concepção na qual a natureza física e homem ocuparão o centro." (SEVERINO, 1992, p.60)

E mais adiante, Severino também afirma que:

"A grande revolução cultural que deu início à época moderna é marcada assim, no plano filosófico, por um incisivo racionalismo e pelo naturalismo que se expressam: no âmbito econômico, pelo capitalismo; no âmbito religioso, pelo protestantismo; e no âmbito

social pelo individualismo burguês." (SEVERINO, 1992, p.61).

Assim, a era moderna inicia, com a sua semente já no pensamento medieval, tendo como grande tarefa a descoberta de conhecimentos que a lógica medieval não permitiu que acontecesse. É compreensível, então, a desconfiança que se estabelece no pensamento moderno com tudo aquilo que não fosse experimentado de forma rigorosa, pois a busca pelo rigor naquele momento era necessária. Neste sentido, Pessanha (1997) explica que a forma medieval de conhecimento era marcada por grandes discussões, confrontos de pontos de vista, mas que não possuía uma aplicação direta para a resolução dos problemas pelos quais a humanidade passava naquele momento histórico. Daí que os pensadores precursores da razão moderna se dedicam a uma forma de conhecimento mais utilitário, e por isso, elegem as ciências naturais como aquelas com mais necessidade de se desenvolver. Então, Descartes, filósofo e matemático, escreve *O Discurso do Método* o qual é considerado um novo caminho para a elaboração de qualquer pensamento e que a lógica moderna passou a considerar o único, embora o próprio Descartes afirma:

"O meu intento não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha. (DESCARTES, In: SANTOS, 1989, p. 11).

Assim, num primeiro momento é possível destacar dois elementos importantes e fundacionais do pensamento moderno: o antropocentrismo e a importância do método, sendo que talvez destes decorram os demais princípios do modernismo.

Reconhecer o Homem como o centro do universo e do sistema filosófico significa negar as explicações divinas que o pensamento medieval dava para os fenômenos naturais e sociais, ou seja, significa entender o Homem como mais autônomo em relação a Deus, e

portanto, com capacidade para encontrar outras explicações, sendo estas baseadas na própria capacidade do Homem e no poder da Razão Humana. Vale lembrar que este distanciamento em relação a Deus foi fundamental para o avanço da medicina e do controle da natureza, pois se o corpo humano e os recursos naturais ainda fossem considerados 'receptáculos de Deus', seria inaceitável qualquer manipulação destes. No entanto, tal distanciamento, que inicialmente não significou a negação da existência de Deus, possuía um certo desconforto para os primeiros filósofos e cientistas modernos, pois com a explicação divina havia a possibilidade de respostas absolutas e certas, uma vez que a Bíblia e a Igreja possuíam todas as respostas através da revelação de Deus, sendo assim, possível conhecer a essência das coisas. Mas, apenas com a razão natural, os modernos não tinham tanta segurança e tranquilidade que a fé proporcionava, e logo perceberam que era impossível conhecer a essência da realidade, somente era possível conhecer os fenômenos na forma como eles se apresentam. E para isso, foram construídos dois caminhos que ficaram conhecidos como o Racionalismo ou Subjetivismo, e o Empirismo. A primeira corrente liderada por Descartes acreditava que conhecemos aquilo que já está impregnado na nossa consciência, aquilo que é inato. A segunda corrente afirmava que só é possível conhecer o que é sensível a nossos sentidos. Num primeiro momento, estas duas correntes caminharam lado a lado, de forma que a primeira influenciou mais o desenvolvimento do pensamento filosófico, enquanto que a segunda influenciou o desenvolvimento das Ciências que tiveram seu grande impulso a partir da era moderna. Porém, o filósofo Immanuel Kant séculos mais tarde afirmou que o conhecimento não pode ser considerado ou empírico ou idealista, mas que o ato de conhecer possui estas duas dimensões, de forma que ele tenta unificar estes dois caminhos. Mas é com Auguste Comte, que esta unificação é afirmada de forma mais categórica, de modo que este autor afirma a possibilidade de um

mesmo método para o desenvolvimento das ciências naturais e das ciências sociais, tendo como modelo o método de pesquisa das ciências naturais que estavam no auge de seu desenvolvimento. (SEVERINO, 1992).

Neste sentido, é possível afirmar que foi com o positivismo de Comte que o pensamento moderno, originalmente revolucionário, se tornou autoritário no sentido de aceitar como pensamento verdadeiro somente o pensamento que se desenvolvia segundo o método das Ciências Naturais. Assim, o pensamento moderno elege uma única forma de razão como verdadeira: a razão científica e desconsidera qualquer outra forma de conhecimento (senso comum, pensamento artístico...), relegando estes à escuridão.

Santos (1989), afirma que o positivismo representa o apogeu da dogmatização da ciência moderna, que nega qualquer contribuição que a filosofia possa dar para a ciência. O desenvolvimento científico é considerado autônomo e receptor de toda a verdade, estabelecendo-se assim, uma rígida distinção entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum, entre alta cultura e baixa cultura, sendo o discurso científico incompreensível para a maioria da população, dado o rigor com que ele deve ser formalizado, tendo como lógica fundante a matematização.

Ainda segundo Santos, a crise do pensamento moderno é na verdade uma crise epistemológica, pois o primeiro passo para a dogmatização da ciência foi desconsiderar o papel da filosofia no processo de justificação epistemológica, pois como o autor afirma:

"A consciência epistemológica foi durante esse longo período uma consciência arrogante, e o seu primeiro ato imperialista foi precisamente o de apear a *prima philosophia* do lugar central que esta ocupara desde Aristóteles na filosofia ocidental, substituindo-a pela filosofia da ciência." (SANTOS, 1989, p.17, grifos do autor).

A grande implicação desta desconsideração da filosofia é que a justificação epistemológica da Ciência é dada pela própria Ciência, num movimento, no mínimo, autoritário. Assim, o padrão de verdade que o desenvolvimento científico estava construindo tinha como base a desconfiança de tudo que não fosse experimentado rigorosamente, pois a tentativa era buscar as causas, as necessidades do desenvolvimento do conhecimento científico. No entanto, Santos afirma que esta tentativa foi "genuinamente frustrada", pois a justificação que a Ciência desenvolveu foi baseada nas consequências do desenvolvimento científico, e não nas suas causas. Desta forma:

"De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se, não pelas suas causas, mas pelas suas consequências." (SANTOS, 1989, p.28).

Assim, a necessidade de qualquer investigação científica está no avanço técnico que esta possa proporcionar, ou seja, a justificativa está no progresso que a ciência ou a Razão possam trazer para a humanidade. É a pressão utilitarista que impulsiona o desenvolvimento científico, que tem como critério de verdade o próprio progresso. Não podemos negar que esta postura trouxe muitos benefícios para o cotidiano de nossas vidas. No entanto, o problema que se coloca é que a epistemologia do pensamento moderno separou a verdade científica (a ciência em si), da verdade social da ciência ( a aplicação científica, a tecnologia) de forma que não há um controle público sobre o que a ciência produz, isto é, é a própria comunidade científica, associada ao poder econômico que atualmente financia as pesquisas graças a industrialização da ciência, que avalia a

necessidade de um invento. É com esta justificativa que a bomba atômica foi criada, que o progresso científico alimenta o desenvolvimento econômico em nome, muitas vezes, da destruição da natureza e da exploração do homem pelo homem. É certo que a necessidade tecnológica distingue-se da validade epistemológica, ou seja, são duas formas de justificação distintas. No entanto, com a dogmatização do pensamento moderno a partir do apogeu do positivismo, a necessidade tecnológica, muitas vezes se sobrepôs à validade epistemológica, justamente pela pressão utilitarista desencadeada pelo positivismo. Assim, o conceito de verdade científica (formulado pela comunidade científica) tornou-se estreito e preocupado demais com o seu rigor metodológico e esqueceu-se de uma justificativa ética. Mesmo que tal justificativa não indique a validade ou a falsidade do conhecimento científico, é ela que indicaria a forma de se utilizar tal conhecimento, ou seja, a aplicabilidade da ciência é que deveria ser justificada por princípios éticos. Mas com a desconsideração do papel da filosofia neste processo, tal justificativa passou a ser dada somente pela necessidade do avanço científico, o que é, no mínimo, preocupante.

De uma certa forma, foi isto que possibilitou o endurecimento da Ciência Moderna o que caracterizou um verdadeiro processo de "etnocentrismo epistemológico", ao considerar o método das ciências naturais como utilizável também para as ciências sociais, ou seja, ao colocar as ciências naturais no centro de referência para o desenvolvimento das outras ciências e de qualquer outro tipo de racionalidade, pois se assim não fosse, não seriam considerados "conhecimento".

Assim, é com o desenvolvimento do positivismo que a razão moderna se endurece estabelecendo como unicamente válido o conhecimento formalizado no modelo científico, ou seja, o conhecimento formalizado segundo a lógica formal da matemática, rigorosamente testado e experimentado. É óbvio que não se pode reduzir todo o

pensamento moderno ao positivismo, mas a partir da leitura de Santos (1988, 1989, 2000) é possível concluir que foi com o positivismo que a Ciência Moderna endureceu, e é este paradigma que, de um modo geral, tem orientado a produção do conhecimento científico.

## **A LÓGICA MODERNA E O EMBRIÃO DA SUA PRÓPRIA CRISE**

Como foi afirmado anteriormente, o movimento da ciência desencadeado pelo positivismo significou a dogmatização do pensamento moderno. Mas Santos (1989) afirma que este processo de dogmatização desencadeou também o seu processo de desdogmatização, ou seja, de relativização das verdades científicas.

Mas, em que se constituiu o pensamento moderno?

Afirmamos anteriormente que dois elementos fundamentais do modernismo foram o antropocentrismo que colocou o Homem e sua Razão natural no centro de qualquer possibilidade de conhecimento, e também a importância do método para a descoberta de novos conhecimentos confiáveis à própria racionalidade.

Uma característica do pensamento moderno resultante destes elementos fundamentais é a idéia de progresso. A necessidade e o desejo originais da Razão moderna era a idéia de conhecer a natureza para controlá-la e dominá-la promovendo assim, o progresso científico e o progresso econômico, bem como, todo o desenvolvimento da humanidade, no sentido de nos tornarmos melhores, mais sábios, iluminados pela razão. Assim, de um modo geral, há uma pretensão totalizante do saber moderno, que pretende dar uma única explicação para todo o real: a explicação científica, o que levaria necessariamente para o aperfeiçoamento de toda a sociedade.

---

Mas esta explicação da racionalidade científica, devido ao seu processo de dogmatização, para constituir-se como Verdade deveria ser rigidamente formulada de forma a dar conta de toda a explicação do real (pretensão totalizante do saber). Assim, a matemática foi eleita como a linguagem mais acertada, por ser considerada a linguagem mais objetiva existente. E esta escolha, datada historicamente e formalizada por Descartes, significou a organização de todo pensamento moderno, antes mesmo do endurecimento da ciência pelo positivismo.

Pessanha (1997) afirma que Descartes descobre que tudo pode ser explicado pela matemática, embora esta não tenha sido uma descoberta de Descartes: ele apenas redescobre uma premissa da Antigüidade grega, dos matemáticos pitagóricos, entre tantas outras premissas. Foi uma escolha entre tantas outras, pois naquele momento a matemática estava sendo vista como a grande salvadora da humanidade, já que não trazia consigo duplas interpretações, discórdias, lutas, disputas entre pontos de vistas ou religiões diferentes, próprias do contexto de organização dos Estados Nacionais:

"A matemática surge como uma espécie de armistício, um ponto de consenso, esperanto universal, que diz de forma definitiva aquilo que as coisas são intrinsecamente. Quando eu me afasto dessa verdade e deixo que a minha imaginação, minha vontade e meu gosto interfiram, caio outra vez no dissenso, no litígio e na desarmonia. Se quero ordem, unidade, clareza, armistício, paz, por que não fazer da matemática a linguagem mestra e disciplinadora de todas as línguas? Se eu conseguir matematizar todos os campos do conhecimento, introduzindo aquela harmonia interna que a matemática manifesta, quem sabe não consigo o consenso, a identidade de opinião, o desaparecimento da dúvida e do ceticismo?" (PESSANHA, 1997, p.17).

Pessanha ainda afirma que esta formalização matemática constitui uma ferramenta para o desejo da realização da grande utopia ocidental que é a salvação do indivíduo e da



coletividade através de uma razão justa que leve a um consenso universal. Isto explica, então, a confiança do pensamento moderno no poder da razão como forma de proporcionar uma melhoria de vida.

O grande problema é que com o endurecimento do pensamento moderno, ou com sua dogmatização, a explicação matemática foi levada para áreas onde ela não tem condições de formalizar uma explicação, dadas outras interferências, como é o caso das ciências que se propõem a estudar as relações humanas e sociais. A explicação matemática constitui-se um discurso todo concatenado, onde não há espaços para outras interpretações. É o que Pessanha (1997) denomina de lógica do portanto - portanto - portanto, que se configura de forma autoritária por não dar espaços para outras razões, que não a Razão científico - matemática.

Em termos teóricos, tal pensamento possui como justificação filosófica os estudos de Bacon, Locke, Hobbes e Descartes, e como pensamento científico precursor, a teoria heliocêntrica de Copérnico, as leis da física de Kepler, as leis de Galileu sobre a queda dos corpos e a teoria física de Newton. Portanto, o pensamento moderno tem como raízes a revolução científica do século XVI, o que possibilitou o desenvolvimento do Iluminismo.

Santos (1989) ao analisar a construção epistemológica de Bachelard que, segundo ele, é o exemplo de uma epistemologia comprometida com o pensamento moderno, afirma que a racionalidade científica da modernidade deve ser construída contra o senso comum, pois ele não passa de opiniões e formas de conhecimento falso. Desta forma, o pensamento moderno acredita na possibilidade de uma única Razão, que está nas mãos dos cientistas e não pertence aos domínios dos leigos. Assim, como características do paradigma da modernidade, Santos define:

- o distanciamento entre o sujeito e o objeto em qualquer área de conhecimento, sendo que o objeto sempre será subordinado ao sujeito (até mesmo quando o 'objeto' for outro sujeito, como é o caso das ciências humanas);
- a única forma de conhecimento válido é o conhecimento científico que possui a objetividade necessária;
- a redução do que é observável ao que é quantificável através do rigor matemático;
- a desconfiança absoluta das aparências mesmo que se perda de vista a competência comunicativa existente nas relações pessoais;
- a distinção entre o que é relevante e o que é irrelevante, tendo como consequência o esquecimento deste último;
- a especialização e a profissionalização do conhecimento o que configura uma nova relação entre saber e poder;
- a aceitação da racionalidade formal na elaboração de um conhecimento e a não responsabilização pela aplicação prática deste conhecimento;
- um discurso pretensamente rigoroso, antiliterário, sem imagens, diferente dos discursos normais que circulam na sociedade.

Como resumo do paradigma da modernidade, Capra (1996) traz outros elementos importantes que também se constituem como características deste:

"Este paradigma consiste em várias idéias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e - por fim, mas

não menos importante - a crença em que uma sociedade na qual a mulher é por toda a parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza." (CAPRA, 1996, p.25).

Atualmente alguns autores estão afirmando que este paradigma está entrando em colapso, em crise por condições teóricas e também por condições sociais. Mas o que é importante ressaltar é que o próprio desenvolvimento da ciência é que vem levantando esta crise. Assim, Pessanha (1997) afirma:

"A crise ocorre porque a própria ciência, mesmo a chamada ciência dura, não vive mais essa dimensão de unicidade total. A ciência já relativizou seus próprios conceitos básicos. Já não trabalha mais com apenas uma concepção de espaço, por exemplo, não entende o espaço como necessariamente plano e absoluto." (PESANHA, 1997, p.24).

E Santos também afirma:

"...a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda." (SANTOS, 1988, p.24).

Desta forma, a crise do paradigma da modernidade tem como embrião a própria modernidade e é consequência de uma soma de fatores, ou condições. Segundo Santos (1988), a primeira condição que possibilitou questionamentos sobre a pretensa certeza da Razão moderna matematizada foi a Teoria da Relatividade da Simultaneidade de Einstein, que relativizou a idéia de tempo e espaço afirmando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, mas somente definida já que não há possibilidades de conhecer esta simultaneidade sem conhecer a velocidade dos

acontecimentos e vice - versa. Porém, a definição possível será sempre arbitrária, e a concepção de tempo e espaço possui um caráter local e não universal.

Acompanhando a Teoria da Relatividade de Einstein, a mecânica quântica também constitui-se como um sinal de crise do paradigma da modernidade, ao relativizar o rigor das medições da microfísica afirmando que é impossível realizar uma medição absoluta, pois não há como medir ou observar um objeto sem alterá-lo, só podemos chegar a resultados aproximados, ou a probabilidades. Ou seja, só conhecemos do real aquilo que introduzimos nele. Esta é a premissa que orientou o Princípio da Incerteza de Heisenberg.

A idéia da impossibilidade de medições rigorosas na física conduz ao questionamento de uma das idéias fundamentais do pensamento moderno: o rigor da formalização matemática, sendo que a própria filosofia da matemática já reconhece que esta formalização é apenas uma entre outras formas alternativas.

Além destas três condições há ainda o avanço dos últimos trinta anos do conhecimento da química e da biologia que trazem uma nova concepção de matéria e de natureza que são auto - organizadas por reações não - lineares, como afirma a teoria do físico - químico Ilya Prigogine.

Mais importante do que compreender os detalhes de cada teoria que vem questionando a Razão moderna, é perceber que este é um movimento não tão recente, e que não é um fenômeno isolado. Mas que é um movimento que vem questionando a fundamentação epistemológica do pensamento moderno. Neste sentido, este momento de crise não configura-se somente como uma crise de método, a qual Santos (1989) denomina de *crise de crescimento* que seria apenas uma insatisfação sobre os métodos usados sem qualquer questionamento sobre o ramo da ciência em questão. Mas estamos passando por uma crise muito mais profunda, uma crise de paradigma, que é denominada por este autor

como *crise de degenerescência*, ou seja, é uma crise que atravessa todas as disciplinas e questiona o nosso próprio entendimento do real construído a partir da modernidade. Neste sentido, Santos afirma que a crise do paradigma é, antes de tudo, uma crise epistemológica que vem questionando principalmente os conceitos de Lei e de Causalidade, já que as mesmas possuem um caráter provisório e probabilístico. Assim, a noção de lei está, progressivamente, sendo substituída por noções de sistemas, estruturas, modelos e processos e a noção de causalidade é hoje reconhecida como uma forma de determinismo científico, que possui um lugar limitado no desenvolvimento das ciências.

Outro grande questionamento que a reflexão epistemológica vem fazendo é quanto ao conteúdo do conhecimento científico moderno que reconhece apenas uma forma de racionalidade e de formalização como sendo válida e científica, desqualificando outras interpretações, racionalidades e discursos o que torna o conhecimento científico, muitas vezes, inacessível para a maioria da população comum dada a sua complicada inteligibilidade.

As condições sociais que apontam para a crise do atual paradigma dominante residem no fato de que a ciência perdeu a sua autonomia perante o capital industrializado, de forma que é ele quem financia os experimentos científicos associando-os aos interesses dos centros de poder econômico, político e militar que passam a definir quais são as prioridades científicas, e também a influenciar nas conclusões das mesmas. E como já foi afirmado anteriormente, não há um controle público sobre estas prioridades e sobre o uso que se faz das novas descobertas.

Assim, é neste contexto de crise e reflexão epistemológica que é possível deslumbrar um novo paradigma ainda em construção, pois o pensamento moderno traz consigo a semente da sua superação. e a crise deste paradigma traz também o perfil de um

novo paradigma emergente, que muitos, por falta de denominação melhor, estão chamando de pós - modernidade.

## **PÓS - MODERNIDADE: RELATIVISMO ABSOLUTO OU A CONSTITUIÇÃO DE UMA RACIONALIDADE MAIS PLURAL?**

Boaventura de Sousa Santos (1988) estabelece alguns indicativos de uma nova epistemologia para uma ciência pós - moderna, ainda que o faça por meio de especulações, pois não há consenso sobre os prováveis caminhos que esta possa tomar neste processo de construção que a mesma se encontra. Para tanto, o autor escolhe como indicativo geral a idéia de um **paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente**, já que considera que a revolução paradigmática pela qual estamos passando é essencialmente diferente daquela que ocorreu a partir da Revolução Científica do século XVI promovendo a ruptura do pensamento medieval e a transição para o pensamento moderno. Já que a crise nasce com o avanço da ciência e com o uso que se fez dela (decepcionando as expectativas iniciais de progresso de toda a humanidade), um novo paradigma não pode ser considerado apenas como um paradigma científico, mas sobretudo, um paradigma também social, ou seja, um paradigma que utilize um conhecimento prudente para uma vida mais decente e que se inspire numa vida decente para a descoberta de novos conhecimentos prudentes.

Assim, como premissas deste paradigma emergente, Santos (1988) define:

- 1- Todo o conhecimento científico - natural é científico - social;
- 2- Todo o conhecimento é local e total;
- 3- Todo o conhecimento é auto - conhecimento;

#### 4- Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Desta forma, o autor considera que não faz mais sentido a distinção entre as ciências naturais e as ciências sociais já que o avanço no conhecimento científico vem mostrando que as ciências naturais utilizam conceitos das ciências sociais para construir o seu modelo explicativo atual. Por isso, o autor sugere que a superação desta dicotomia ocorrerá sob a proteção das ciências sociais, principalmente das tendências que valorizam os estudos humanísticos de forma anti - positivista, pois o que é importante no momento, é a compreensão do mundo, e não a sua manipulação, como defendia o positivismo.

Santos (1988) também levanta a tese de que o conhecimento pós - moderno não caminhará a partir de rígidas especializações das diferentes disciplinas, mas que terá como horizonte a totalidade , ao mesmo tempo em que se desenvolverá para responder problemas locais. Assim é que o conhecimento será ao mesmo tempo total (não fragmentado) e local, numa tentativa de relacionar o conhecimento científico com as possibilidades e cultura locais:

"Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós - moderna não é disciplinar e sim temática." (SANTOS, 1988, p. 47).

Assim, não há um método único, como também não há uma única linguagem. Mas há uma pluralidade de métodos e uma tolerância discursiva, que são baseadas muito mais no critério e na imaginação do cientista, do que numa norma pré - estabelecida. Esta personalização do trabalho científico é que nos faz compreender que todo conhecimento é

também, auto - conhecimento, pois na ciência pós - moderna o mais importante é saber viver e contemplar o mundo, numa perspectiva de superação da dicotomia entre sujeito e objeto. Isto porque, com a ciência da modernidade, tal dicotomia levou a um conhecimento despersonalizado e despreocupado (basta ver o uso destrutivo que tem sido feito das descobertas científicas). Neste sentido, o conhecimento científico deve ser construído para nos ensinar a viver melhor, sem a exploração indiscriminada da natureza e dos homens.

É assim que se explica a quarta condição do pensamento pós - moderno que pretende transformar todo conhecimento científico em senso comum, ou seja, que o conhecimento científico possa dialogar com o senso comum de forma que um colabore com o outro para nos orientar para uma vida melhor. Desta forma, o senso comum não é visto somente como uma visão falsa da realidade, com a qual a ciência deve ser contrária como previu a ciência moderna. Para pós - modernidade, o senso comum possui, ao lado desta dimensão mistificadora, uma dimensão utópica e emancipadora que pode ser ampliada a partir do diálogo com a ciência, constituindo uma "racionalidade feita de racionalidades." Assim, a ciência só terá cumprido o seu dever, quando for convertida num novo senso comum. (SANTOS, 1988).

É neste sentido que Santos (1989) esclarece que a ciência pós - moderna deve realizar uma dupla ruptura epistemológica. Segundo o autor, a ciência moderna faz a primeira ruptura epistemológica quando rompe com o senso comum ingênuo e conservador, respondendo à questão: como se faz ciência? No entanto, a ciência moderna deixa o senso comum como está, sem alteração alguma e se coloca, muitas vezes, numa postura arrogante de total independência deste. A dupla ruptura aconteceria no momento em que se fizesse a ruptura com a primeira ruptura, ou seja, é a transformação do conhecimento científico e também do senso comum, num movimento em que ambos possuem sua parcela de



contribuição. O autor reconhece que existem diferenças significativas entre a forma de conhecer do senso comum e da ciência, mas afirma que estas não são tão absolutas a ponto de estabelecer uma rígida separação entre ambas. Da mesma forma que o conhecimento do senso comum pode ser conservador, o conhecimento científico também, pois como se sabe, não há a neutralidade científica tão defendida pelos positivistas. Então, o diálogo que se pretende seria uma dupla cumplicidade e denúncia entre ambos, para a elaboração de um conhecimento capaz de transformação.

Em outros termos, a dupla ruptura epistemológica aconteceria quando o conhecimento científico saísse de seu pedestal e se colocasse numa posição de diálogo com outros tipos de discursos, constituindo-se como um saber prático, ou um novo senso comum.

Para tanto, num novo paradigma a primeira ruptura epistemológica responderia às seguintes perguntas: Para que queremos o senso comum? E como se faz ciência? E a segunda ruptura epistemológica responderia: para que queremos a ciência? E como a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum?

O que deve ficar claro é que não se pretende negar o desenvolvimento da ciência e nem deixar de reconhecer a sua importância, mas o que se pretende é que a mesma passe a se desenvolver a partir de outros objetivos e com uma nova justificativa epistemológica, com uma relação mais democrática com o senso comum e com outras formas de conhecimento, na tentativa de construir novas verdades, reconhecendo as mesmas como construções sociais, e portanto, provisórias.

E esta nova perspectiva não se constrói no vazio, desconsiderando todo o conhecimento já produzido. Seria uma postura muito imprudente e espontaneísta que representa todas as perspectivas pós - modernas celebratórias (SANTOS, 2000) ou de

apropriações reacionárias (GIROUX, 1993) que serão tratadas mais adiante. Assim, uma visão mais ponderada e cuidadosa nos faz crer que o termo pós - modernidade não signifique uma ruptura, no sentido da negação, de todo o pensamento moderno. Este termo, embora não muito adequado, quer chamar a nossa atenção para o fato de que vivemos numa época de mudanças que se colocam em relação ao paradigma dominante. Entretanto, não quer significar uma negação radical de todas as nossas certezas, como afirma Giroux:

"Não creio que o pós - modernismo represente uma separação ou uma ruptura drástica em relação à modernidade... O modernismo está longe de estar morto - suas categorias centrais estão simplesmente sendo escritas no interior de uma pluralidade de narrativas que estão tentando enfrentar o novo conjunto de configurações sociais, políticas, técnicas e científicas que constituem a era global." (GIROUX, In SILVA, 1993, p. 46).

Santos (2000) também afirma que é possível pensar numa perspectiva pós - moderna a partir das representações inacabadas da modernidade, pois como o autor afirma: *"só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade"* (SANTOS, 2000, p.74). Para tanto, o autor esclarece que o conhecimento da modernidade se assenta sob duas formas: o conhecimento - regulação e o conhecimento - emancipação, sendo que ambos possuem três princípios.

O conhecimento - regulação tem como princípios as idéias de mercado, Estado e comunidade e reconhece o ponto de saber na idéia de ordem, tendo como ponto de ignorância a idéia de caos. Assim, o conhecimento se desenvolveria partindo do caos (ignorância) para a ordem (saber). O conhecimento - emancipação tem como princípios as racionalidades moral - prática, estético - expressiva e cognitivo - instrumental, sendo que o ponto de ignorância é visto como o colonialismo e o ponto de saber, a solidariedade, que

reconheceria o outro como sujeito e não como objeto, podendo ser assim, considerado como uma perspectiva crítica da modernidade.

Estes dois tipos de conhecimento estão na matriz da modernidade, e deveriam se desenvolver em equilíbrio, de forma que o conhecimento da ordem alimentaria o conhecimento da solidariedade. No entanto, o autor afirma que o conhecimento - regulação prevaleceu sob o conhecimento - emancipação no momento em que a racionalidade cognitivo - instrumental foi eleita como a mais acertada no processo de dogmatização da ciência. Assim, progressivamente, o conhecimento - emancipação converteu-se em conhecimento - regulação e a ordem passou a ser a forma predominante de saber. Como afirma Santos:

"Com isto, o conhecimento - regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento - emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento - regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento - emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento - emancipação passou a ser estado de ignorância no conhecimento - regulação (a solidariedade foi recodificada em caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento - emancipação passou a estado de saber no conhecimento - regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem)." (SANTOS, 2000, p.79).

Porém, o conhecimento - regulação também não desenvolveu todos os seus princípios: a idéia de comunidade foi esquecida. No contexto de Estado de Bem - Estar Social (denominado por Santos como período do capitalismo organizado), a idéia de Estado estava se desenvolvendo ao lado da idéia de Mercado, sendo o primeiro necessário para o desenvolvimento do segundo. Atualmente com o Estado Mínimo (denominado pelo autor como período do capitalismo desorganizado), a idéia de Estado foi convertida na idéia de

Mercado e nos dois períodos a idéia de Comunidade foi esquecida e absorvida pelos outros dois princípios, o que pode ser visto de forma positiva, pois assim, este princípio não foi colonizado pela racionalidade cognitivo - instrumental da ciência moderna que colonizou os outros dois princípios.

No que se refere ao conceito de conhecimento - emancipação, cumpre ainda dizer que a racionalidade cognitivo - instrumental prevaleceu em detrimento das outras duas. No entanto, a idéia que foi menos "invadida" foi a racionalidade estético - expressiva, pois esta possui um caráter inacabado e difícil de ser moldado nos limites da técnica instrumental.

Assim, as representações da modernidade mais inacabadas a partir das quais é possível pensar num projeto pós - moderno, segundo Santos (2000) seriam a idéia de comunidade e a racionalidade estético - expressiva que são idéias emancipatórias que resistiram à colonização do conhecimento - regulação.

O que se pretende não é restabelecer um novo equilíbrio entre as duas formas de conhecimento da modernidade, pois isto já não é mais possível neste momento de crise paradigmática. O projeto pós - moderno defendido por Santos (2000) constitui-se como a reavaliação do conhecimento - emancipação e a defesa da primazia deste sobre o conhecimento - regulação, ou seja, uma inversão na ordem de prioridades do pensamento moderno. Assim, a solidariedade seria a forma dominante de saber (e não mais a ordem), e seria aceitável uma certa dose de caos no conhecimento (já que a racionalidade cognitivo - instrumental não seria mais hegemônica). O movimento da ciência mais recente já aponta para isto, basta ver a Teoria do Caos que vem conquistando um maior número de adeptos nos últimos tempos.

Assim, as quatro premissas do paradigma emergente enumeradas por Santos anteriormente teriam como ponto de convergência a aceitação do caos e a revalorização da

solidariedade como forma de saber. Neste sentido, a comunidade seria o campo privilegiado de conhecimento, numa perspectiva de relacionar o local com o global e o tempo imediato com as necessidades futuras, já que as atuais condições de sobrevivência ditadas pela globalização da economia não nos permite pensar na possibilidade de uma comunidade isolada e inteiramente autônoma. Desta forma, o antropocentrismo também precisa ser repensado, já que o homem não pode mais se autodenominar o centro do conhecimento. As relações com a natureza, por exemplo, precisam ser melhor pensadas, pois a sua destruição imediata significa a destruição futura da humanidade.

A maior crítica que o pós - modernismo faz ao paradigma da modernidade é no que se refere à visão de totalidade que este diz ter construído a partir do desenvolvimento da ciência. Segundo os pós - modernos, esta seria uma metanarrativa, ou narrativas mestras que foram construídas de forma arbitrária, sem considerar outras interpretações a respeito do mundo, sem fazer uma necessária relação com a diferença.

No entanto, Giroux (1993) esclarece que algumas versões norte - americanas do pós - modernismo estão apropriando-se desta crítica de forma reacionária e caindo no risco de defender teorias particularistas que não explicam as relações sociais que existem na produção da diferença, e como as mesmas se articulam e se determinam mutuamente.

Assim, o autor defende que:

"... precisamos preservar uma noção de totalidade que privilegie formas de análise nas quais seja possível tornar vivíveis aquelas mediações, inter - relações e interdependências que dão forma e poder aos sistemas sociais e políticos mais amplos. Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais." (GIROUX, In SILVA, 1993, p.53).

Esta desconsideração com as questões sociais mais amplas, sobretudo no que se refere à distribuição do poder nas sociedades capitalistas atuais também conduz a uma versão pós - moderna que defende a diferença numa perspectiva que Giroux denomina de "pluralismo liberal brando". A valorização da cultura popular e a crítica a divisão moderna entre a alta e a baixa cultura, que são elementos constituintes da pós - modernidade contrária ao universalismo, não pode ser entendida como uma defesa da diferença na qual os diferentes são produzidos naturalmente. Mas, ao contrário, há que se considerar as questões econômicas e sociais de produção da diferença.

Outro elemento importante que a pós - modernidade se propõe a pensar refere-se à questão da linguagem e da subjetividade como fatores essenciais na constituição de novos discursos que se opõem às grandes narrativas ou explicações totalizantes da realidade. Neste sentido, a linguagem é vista como elemento determinante na constituição de novos significados e na organização de novas razões, bem como na constituição da subjetividade. Mas uma apropriação reacionária destes elementos podem conduzir a uma perspectiva que negue as condições históricas e sociais da linguagem, estabelecendo, assim, uma noção despolitizada e a-histórica da subjetividade e individualista de sujeito, acabando com todas as utopias de transformação coletiva, como alguns teóricos já vem afirmando.

Santos (2000), reconhece que muitas teorias pós - modernas não incluem em seus discursos elementos emancipatórios, mas afirma que é possível construir uma posição pós - moderna de oposição, contrária à posição pós - moderna celebratória, que atualmente é a versão dominante da pós - modernidade.

Ou seja, no interior de um mesmo paradigma é possível encontrar versões democráticas e autoritárias, progressistas e conservadoras, revolucionárias e conformistas. Desta maneira, é possível afirmar que a modernidade não possui uma articulação natural

o capitalismo, embora o processo embrionário de ambos foi contemporâneo e a versão da modernidade atual, a partir da industrialização da ciência, conduz a esta articulação. Além disso, sob o paradigma da modernidade foram construídas a versão liberal de sociedade e também, uma versão de transformação desta, ou seja, uma teoria crítica moderna que tem como principal representante o marxismo.

Assim, tanto o marxismo como o liberalismo clássico, assentam-se nos mesmos princípios de aceitação do poder da razão como iluminadora do sujeito humano, a ideia civilizante de conhecimento, e por fim, a defesa da industrialização como motor do progresso. Neste sentido, Marcio da Costa (1995) afirma que há uma certa similaridade nos cursos liberal e marxista, sobretudo no que se refere à ideia da economia como mola propulsora de desenvolvimento da sociedade e à ideia do Estado como uma ameaça. É claro que estas duas teorias possuem diferenças essenciais quanto ao projeto de sociedade e condições de vida para a maioria dos cidadãos, mas mesmo assim, ambas possuem uma mesma matriz teórica: o paradigma da modernidade, que como já foi afirmado anteriormente, reduziu o pilar do conhecimento - emancipação ao pilar do conhecimento - dominação.

Seguindo este mesmo raciocínio, podemos afirmar também que o movimento da pós-modernidade está sendo incorporado e defendido segundo os interesses tanto de grupos conservadores, como de grupos de oposição. Desta forma, não há uma articulação natural entre a pós-modernidade e o neoliberalismo, ou seja, tudo nos leva a crer que a pós-modernidade pode ter uma face conservadora e também uma face progressista.

Santos (2000) denomina estas faces como pós-modernidade celebratória e pós-modernidade de oposição. Ambas reconhecem que o projeto crítico da modernidade está esgotado, ou seja, a transformação da sociedade a partir de um único modelo, tendo como

teorização uma espécie de vanguardismo intelectual e como metodologia uma única versão dominante: o marxismo. Porém, há uma diferença fundamental entre estas faces, qual seja a possibilidade de algum tipo de transformação social.

Ao reconhecer o esgotamento da teoria crítica da modernidade, a pós - modernidade celebratória apenas celebra este fato, negando qualquer possibilidade de releitura destes ideais, o que faz com que os teóricos defensores da modernidade associem o movimento da pós - modernidade com o movimento atual do capital e tomem para si a única possibilidade de transformação. Neste sentido, Santos afirma:

"Porque o pós - moderno celebratório reduz transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras, tem sido fácil à teoria crítica moderna reivindicar para si o monopólio da idéia de uma "sociedade melhor" e da ação normativa." (SANTOS, 2000, p.37).

Em contrapartida ao movimento da pós - modernidade celebratória e reconhecendo a crise do paradigma da modernidade, o autor dá indicativos de uma teoria pós - moderna de oposição que foi descrita no decorrer deste trabalho que pode ser identificada como uma teoria que questiona uma forma de razão dominante e reconhece outras formas de conhecimentos, o que não significa negar o conhecimento científico e cair num relativismo perigoso e desinteressado, mas apenas reconhecer a necessidade de estabelecer uma racionalidade mais plural, participativa e democrática. A pós - modernidade de oposição pode ser assim resumida:

"...uma conceptualização da atual condição sócio - cultural que, embora admitindo o esgotamento das energias emancipatórias da modernidade, não celebra o fato, mas procura antes opor-se-lhe, traçando um novo



mapa de práticas emancipatórias." (SANTOS, 2000, p.54).

## **A EDUCAÇÃO E A MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS CONTRADITÓRIOS**

Este contexto de crise paradigmática traz para a educação importantes desafios, com os quais devemos nos preocupar, principalmente porque a pós - modernidade questiona o elemento central da modernidade que organizou a educação ocidental: a idéia do poder ilimitado da razão como fonte de progresso.

A universalização da educação pública aconteceu na Europa logo após a Revolução Francesa. Naquele contexto, a educação era vista como uma forma de formar o novo cidadão, o cidadão moderno, que deveria possuir ideais diferentes do servo feudal. Assim, no contexto de transição entre a sociedade feudal e a sociedade moderna, a educação desempenhou um papel fundamental, sendo o elo que daria suporte à constituição dos Estados Nacionais.

Como a principal oposição entre a Idade Média e a Idade Moderna dizia respeito a forma de conhecer, o processo educativo moderno também teve a função de divulgar o conhecimento científico para desmistificar o senso comum religioso que prevalecia entre os antigos servos, agora cidadãos.

Neste sentido, a universalização da educação pública se constituiu como um meio de tornar hegemônico o pensamento burguês que conduziu o processo de revoluções no século XVIII. Assim, a burguesia ao assumir o poder, necessita consolidá-lo e para isso, precisa fazer da sua visão de mundo uma visão hegemônica. Ou seja, precisa difundir os seus ideais liberais que têm como princípio fundamental a noção de liberdade, da qual

decorre as idéias de individualismo e de igualdade. No entanto, estes ideais só poderiam se desenvolver nos limites da noção de propriedade que se constituía como o princípio e o fim de todo pensamento liberal - burguês. Desta forma, a ideologia burguesa estava intrinsicamente articulada ao desenvolvimento econômico que o desenvolvimento científico e o pensamento moderno possibilitaram, que veio a consolidar-se como o capitalismo.

Desta maneira, a universalização da educação pública deve ser analisada neste contexto de transformação das forças produtivas (industrialização incipiente) e das relações sociais, o que, naquele momento estava solicitando a necessidade de uma nova visão de mundo ou ideologia. Assim, o programa da modernidade para a educação não deve ser analisado como um projeto implementado, mas como uma intenção ideológica burguesa, que pode ser facilmente percebida nos discursos pedagógicos dominantes da época. Desta forma, caberia à educação a difusão dos ideais de liberdade, individualismo e igualdade para a defesa da propriedade, bem como a idéia da força da razão. Neste sentido, Lopes (1981) ao estudar sobre as origens da educação pública afirma que:

"Os princípios fundamentais da visão de mundo da burguesia do século XVIII, a liberdade, o individualismo e a igualdade jurídica, estão presentes no discurso pedagógico - revolucionário - burguês. A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressa-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal - eclesiástico e nele imprimidos a moral burguesa e a Razão. A liberdade política, declarada em legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão da instrução. Por outro lado, a burguesia não desejava nenhum tipo de controle sobre as iniciativas individuais privadas e, se atribuía ao Estado a competência em matéria de educação, não desejava sua interferência restritiva a essas iniciativas." (LOPES, 1981, p. 114).

No entanto, o tipo de desenvolvimento econômico defendido pela burguesia não possibilita a igualdade de todos, pois o capitalismo só sobrevive com a existência das duas classes que o compõe, e a igualdade só é defendida em direito e não de fato, ou seja, ela realmente não existe, embora seja defendida. Assim, a desigualdade econômica é reconhecida pelos burgueses não como uma consequência do processo produtivo, mas como um defeito pessoal, inato. E a educação, teoricamente, deveria suprir este defeito:

"Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve indicar o caminho para a sua superação e o fez: cabe à instrução tornar os cidadãos mais iguais. Levando-se em conta que os 'indivíduos não são igualmente dotados pela natureza', alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí, o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos 'iguais', pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo da dominação de classe." (LOPES, 1981, p.115).

É neste sentido, que as críticas a este tipo de educação são feitas acenando para o fato de que através de um discurso ideológico de proporcionar igualdade, a mesma estaria afirmando e produzindo mais desigualdade, pois estaria incutindo na classe trabalhadora os ideais conformistas necessários para a manutenção do poder da burguesia. Desta forma, a educação estaria apenas reproduzindo a sociedade de classes e não aperfeiçoando-a como imaginava o projeto burguês de escolarização. Assim, a educação teria uma função clara de manutenção do modo capitalista de produção.

Como representantes desta denúncia temos Bowles e Gintis através do livro publicado em 1976 intitulado *Schooling in Capitalist America* e também os franceses P.

Bourdieu e J. C. Passeron que em 1975 publicaram *A Reprodução*, L. Althusser que publicou *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* e C. Baudelot e R. Establet que publicaram em 1971 *L'école Capitaliste en France*, entre outros. Apesar de algumas diferenças, todas estas teorias afirmam que a escola estaria inculcando a ideologia capitalista por meio da violência simbólica, ou através de alguns instrumentos dos quais a escola seria o elemento fundamental, ou ainda quando o sistema educacional encaminharia alunos oriundos de classe social diferente para níveis diferentes de escolarização. Todas estas denúncias, então, afirmam que as diferenças sociais não seriam eliminadas pela escolarização, mas que ao contrário, seriam reforçadas. Entretanto, tais posições não consideraram o papel do conteúdo escolar neste processo de reprodução, apenas o de alguns mecanismos próprios da escola como o da avaliação e da relação professor - aluno.

A burguesia, ao contrário, difundiu que as diferenças poderiam ser superadas pelo exercício da Razão, e a escola teria um papel fundamental neste processo. É neste sentido que Sacristán (1999) afirma que a principal característica da era moderna é o salvacionismo laico, ou seja, a ideia de um racionalismo exagerado com um poder milagroso do conhecimento para mover a realidade. E segundo o autor, é esta a ideia que fundamenta e move a educação moderna, possuindo quatro pilares a serem desenvolvidos: o ser culto, o bom cidadão, a formação da personalidade e do bom trabalhador.

O desenvolvimento destes pilares levaria ao progresso do indivíduo e a soma dos progressos individuais conduziria ao progresso da sociedade, ou seja, a educação seria a alavanca do progresso, entendido pela modernidade sempre como um futuro melhor. Neste processo, o professor teria o papel de reproduzir a cultura do passado, pois com a sua assimilação, o pensamento moderno acredita que é possível produzir mais cultura, continuar progredindo. Assim:

"A educação moderna de cultura deixa para a educação duas idéias - força fundamentais: a primeira, a de que a cultura é algo objetivo, externo a cada ser - humano que representa 'o melhor de sua história' e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; a segunda, a de que o indivíduo dignifica-se e aperfeiçoa-se com a apropriação deste legado. Assim, a continuidade do legado cultural, graças a sua reprodução, realiza-se toda vez que ocorre a formação no plano subjetivo. Ser culto é possuir cultura, um valor acrescentado à natureza humana, porque a cultura é considerada valiosa". (SACRISTÁN, 1999, p.153).

Portanto, a idéia salvacionista da educação da modernidade está fundada na difusão de uma cultura específica, que assim como a ciência moderna, desvinculou qualquer relação desta com a cultura popular e com o senso comum. O papel da escola seria, então, o de veicular um tipo específico de cultura em contraposição com o conhecimento popular.

Assim, a modernidade valorizou uma única cultura como sendo a necessária para a dignificação dos indivíduos, a qual deveria ser comum a todos. É nesse sentido que ocorre o desenvolvimento do Currículo como um espaço de controle e disciplinamento a partir da sacralização de uma cultura, ou da aceitação de um único cânone, em detrimento de outras culturas. Assim, a modernidade produziu uma dissociação entre individualidades diversas e o conceito de cultura homogêneo, nos mesmos moldes da dissociação entre conhecimento válido e senso comum. Desta forma, a educação moderna desvalorizou outras formas de interpretar o mundo, aceitando como a única interpretação verdadeira a científica - racional - matemática.

A escola foi eleita, então, pelos burgueses e também por defensores dos interesses da classe trabalhadora como o instrumento ideal de difundir uma cultura necessária para todos, ultrapassando os limites da comunidade local que poderia construir uma visão distorcida, ingênua ou falsa da realidade. A universalização da escola estaria, assim,

vinculada a idéia de igualdade de oportunidades, tanto para os burgueses, como para os "progressistas". Ou seja:

"Uma condição essencial do legado moderno reside no entendimento do valor dignificador da cultura aberto igualmente para todos, porque na sua universalização está o progresso, entendido como igualdade de oportunidades. A primeira reivindicação 'progressista' foi, então, estender a melhor tradição cultural por meio da escolarização universal, a qual todos tivessem acesso, independentemente de sua condição de origem. Todos são chamados à apropriação de tudo. Essa função somente poderia ser desempenhada por instituições que, como a escola, superassem as limitações da comunidade local e da família, pois estas eram esferas de socialização tratadas nos intercâmbios de conteúdos culturais imediatos, enquanto compreender e participar da sociedade requer ultrapassar as limitações impostas pelas atividades cotidianas... No pacto da modernidade a educação é um instrumento de liberação de visões estreitas, da irracionalidade, do desconhecimento e das limitações da família e da comunidade de origem." (SACRISTÁN, 1999, p. 159).

No entanto, alguns problemas foram levantados já na década de 70 (com os críticos da educação citados anteriormente), e atualmente a partir do desenvolvimento das críticas da pós - modernidade: mesmo que com ideais libertadores a escola estaria atrelada ao desenvolvimento capitalista, e portanto, vinculada à manutenção da sociedade. Outro problema levantado é quanto a defesa de apenas um discurso, um cânone como sendo "a melhor e mais universal tradição". Vale lembrar que a educação descrita para Emílio por Rousseau é radicalmente diferente da educação descrita para Sofia pelo mesmo autor. Assim, na modernidade, os discursos das minorias (mulheres, negros, imigrantes, índios, etc.) sempre foram marginalizados e o conteúdo escolar descrito no Currículo também vem marginalizando tais visões, de forma que os currículos são denunciados hoje como defensores de uma lógica branca, européia e masculina.

Porém, há que se considerar que a modernidade não se constituiu como uma ideologia única e maquiavélica de manutenção da sociedade capitalista. Já foi afirmado anteriormente que a mais completa teorização a respeito da superação da sociedade capitalista, o marxismo, foi construída a partir de princípios da modernidade. Não é possível esquecer que a realidade é contraditória e dinâmica, e por isto, possibilita a construção de diferentes posições sob um mesmo paradigma. Na educação, como não poderia ser diferente, isto também aconteceu: duas perspectivas contrárias a respeito do papel da escola foram construídas a partir de princípios iguais. É óbvio que num programa tão extenso como o da modernidade, mais projetos para a educação foram elaborados; mas destes, dois se destacam pela sua abrangência.

Sacristán (1999) afirma que a partir do programa da modernidade tanto os fundamentalistas, como os críticos construíram suas posições defendendo o ideal da universalização da razão como meio de difundir o progresso. No entanto, ambas as posições possuem diferenças no entendimento acerca do currículo. A primeira acredita na possibilidade de uma cultura básica para todos, mas ao aceitar o liberalismo clássico como justificativa da sociedade, defende também que há níveis de cultura diferentes para classes sociais diferenciadas.

Já os críticos ou a esquerda democrática, segundo Sacristán, defendem uma educação universal difusora dos conhecimentos e da cultura construídos pela humanidade, pois os mesmos são entendidos como necessários para uma maior compreensão da realidade. Assim, não há uma aceitação da tradição cultural como sendo algo sagrado, intocável. E também, não há uma distinção tão rígida a respeito do conhecimento científico e o senso comum. Porém, assim como os fundamentalistas, os críticos acreditam que é a partir do desenvolvimento da razão que a sociedade poderá ser melhor. Ou seja, mesmo

aceitando o senso comum, é com a incorporação do conhecimento científico que há a possibilidade de superação da sociedade capitalista.

Assim, a título de ilustração, é importante lembrar das palavras de um defensor do projeto revolucionário da modernidade para a educação:

"Quando afirmamos que a educação socialista se opõe à concepção burguesa da vida, não pretendemos rechaçar as grandes e destacadas tradições que, em relação com um passado ainda mais remoto, deram luz na época do Renascimento e da Ilustração aos ideais essenciais da civilização contemporânea. Não pretendemos nem de longe rechaçar nem a fé na força própria do homem libertado das sanções religiosas e metafísicas, nem o grandioso programa de edificação de uma vida muito mais feliz na terra, nem a fé na razão conhecedora das leis da realidade e da técnica que permite dominar as forças da natureza, nem a peculiar apoteose do trabalho e da cultura, nem tampouco os ideais de um progresso ilimitado de toda a humanidade.

Muito ao contrário: esses ideais são precisamente nossos ideais, que - é certo que sob uma formulação muito mais moderna - desejamos defender contra os que valendo-se de seu atual pertencimento ao mundo capitalista, só assumem esses ideais de um modo puramente verbal e, ao anunciar suas palavras, as contradizem com o maior cinismo em sua atividade política e social." (SUCHODOLSKI, In SAVIANI, 1999, p. 194).

A versão da modernidade crítica mais difundida entre os educadores brasileiros, é aquela sistematizada por Dermeval Saviani, denominada Pedagogia Histórico - Crítica. Segundo Saviani (1995), as teorias que criticaram a idéia da escolarização na década de 70 devido ao seu papel de divulgar a ideologia dominante e burguesa, são teorias crítico - reprodutivistas, pois apenas denunciam a escola enquanto reprodutora da sociedade e não acreditam no seu papel transformador. Assim, a tese principal da Pedagogia histórico - Crítica é a idéia de que há espaços de contradição na escola, e que ela pode contribuir no



processo de superação da sociedade capitalista, através de um trabalho consistente com os conteúdos considerados clássicos, no sentido da sua efetiva incorporação pela classe trabalhadora. Neste sentido, a autor faz um resgate do papel da escola e considera que a grande preocupação da mesma deve ser com os conteúdos sistematizados ou clássicos, pois os mesmos seriam responsáveis por uma melhor compreensão da realidade, e a sua incorporação significaria instrumentos de luta para a classe trabalhadora, no sentido destes fazerem valer seus direitos e se fortalecerem politicamente. Assim Saviani afirma:

"...o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação."  
(SAVIANI, 1995, p. 66).

Este mesmo autor afirma ainda que para que ocorra a efetiva assimilação destes conteúdos indispensáveis para a classe trabalhadora, a escola deveria considerar o conhecimento que os alunos já possuem sobre determinado assunto, para então, instrumentalizá-los com o conhecimento científico. Entretanto, Saviani afirma que este conhecimento inicial dos alunos é confuso, desorganizado e sincrético e que é a partir do trabalho sistemático da escola que os mesmos adquiririam uma visão mais organizada da realidade, mais reveladora.

Então podemos concluir que o conhecimento inicial dos alunos, denominado como prática social, é considerado apenas como uma estratégia pedagógica para facilitar a incorporação dos conteúdos considerados essenciais, ou seja, o conhecimento científico. Assim, há sempre um movimento de troca, de substituição do conhecimento construído pelos grupos sociais no seu cotidiano, por aquele conhecimento livre de qualquer falsidade. Não há, portanto, um diálogo entre ambos os conhecimentos que resultaria num movimento

de construção de novos conhecimentos, de uma ciência prática preocupada com uma vida mais decente.

Vale ressaltar aqui, que na década de 80 a Pedagogia Histórico - Crítica foi inclusive institucionalizada passando a orientar os currículos de algumas cidades e Estados do país, como é o caso do Currículo Básico do Estado do Paraná e do município de Curitiba.

Mesmo considerando que o paradigma da modernidade está se esgotando por condições teóricas e sociais como já foi afirmado, o projeto da modernidade para a educação ainda não foi efetivado. Basta observar que a universalização da educação pública ainda não é realidade, e que muitos alunos que passam pelos bancos escolares efetivamente não incorporam todo o conhecimento "ensinado". Portanto, a construção de um novo projeto para a educação não deve desconsiderar os ideais democráticos e revolucionários que a modernidade defendeu.

Abandonar definitivamente este projeto é criar a desesperança em utopias possíveis. No entanto, não é mais possível fazer uma defesa cega do projeto moderno, pois ele não conseguiu vingar por condições inerentes a ele próprio, ou seja, o desenvolvimento da ciência e o aperfeiçoamento da técnica em detrimento da natureza; além disso, a própria ciência está revendo suas verdades, sua metodologia de pesquisa e sua sistematização. Assim, um novo papel para a escola deve ser pensado, sem esquecer da necessidade de um projeto comum para toda a sociedade.

### **PÓS - MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS**

A ciência pós - moderna não está inteiramente construída, assim como o paradigma da pós - modernidade também não está. Aliás, a construção de algo fechado ou estático

seria a negação dos princípios que possibilitaram a crítica à ciência moderna. A pós-modernidade sugere sempre a idéia de processo, de construção, de movimento, e não a idéia de uma teoria acabada e detentora de toda a verdade. É isto que possibilita o diálogo entre as diversas formas de conhecimento, rompendo com a distinção rígida entre conhecimento "verdadeiro" e conhecimento "falso", entre ciência e senso comum. Tal diálogo é que tornará possível a construção de um novo conhecimento, a partir de um movimento de denúncia e de cumplicidade entre ambos, que se constituirá como um saber prático, portanto de acesso a todos, configurando-se como um novo senso comum.

Mas a construção de um novo paradigma, ou de uma nova ciência, acontecerá sempre de forma dialética. Não é possível esperarmos que ele esteja pronto para então falarmos sobre ele. Ou, o que é mais sério, não é possível esperarmos que ele esteja pronto para então pensarmos a reorganizar a escola segundo ele. A necessidade de uma articulação entre educação e pós-modernidade se dá pelo fato de que a sociedade e a crítica feita à ciência moderna impõem para a escola uma nova organização, especialmente no que se refere às questões relativas ao conhecimento e ao currículo. A provisoriedade e a transitoriedade do conhecimento, hoje, é um fato que deve ser considerado, dado o avanço científico e das comunicações.

Neste sentido, a maioria dos estudos pós-modernos sobre educação dizem respeito ao currículo e à forma como o conhecimento é incorporado pelos alunos, formando novas identidades. Os estudos mais recentes constituem-se como uma radicalização mais intensa das críticas que foram feitas à escola e ao currículo a partir da década de 70. A lógica que estava presidindo a idéia de que a escola reproduz a sociedade capitalista foi o elo condutor entre os críticos da década de 70 e os estudos específicos sobre o currículo a partir do desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação (NSE).

A grande contribuição da NSE para a teoria curricular crítica foi a de introduzir a idéia de que o currículo é algo construído num processo histórico que envolve dominação e resistências. Portanto, o currículo não é algo natural e ingênuo. Assim, as primeiras questões que a NSE levantou foram: por que estas disciplinas estão no currículo e não outras? Por que este conteúdo e não outros? Por que esta forma de organização curricular e não outras? Por que este conhecimento foi considerado válido, importante e não outros?

Ao mesmo tempo em que a NSE desnaturalizou o currículo, ela associou o conhecimento com relações de poder, mostrando que o conhecimento oficial estaria contribuindo para a manutenção da sociedade dividida em classes. É uma teorização parecida com as conclusões dos "teóricos da reprodução", mas que considera o papel do conhecimento que a escola veicula e do currículo da escola como fundamentais no processo de reprodução da sociedade e de dominação econômica, além das questões relativas ao processo seletivo do sistema escolar levantadas pelos críticos da década de 70.

Assim, a teorização crítica sobre o currículo esteve, inicialmente, preocupada com as questões relativas ao conceito de classe e ao papel da escola e do conteúdo na reprodução desta, numa perspectiva claramente marxista. Mas estas questões foram radicalizadas e levadas a outros campos de dominação e exploração, que não o especificamente econômico. É neste sentido que os estudos mais atuais consideram a escola, e o conhecimento que esta veicula, como reprodutora de outras formas de dominação também existentes na sociedade, pois a mesma é estruturada e organizada a partir do capitalismo e de conceitos como o patriarcado, raça e heterossexualidade.

Os estudos feministas introduziram o conceito de gênero para se contrapor à idéia de que as diferenças na identificação sexual são meramente biológicas. Afirmam, então, que as identidades masculinas e femininas são produzidas histórica e socialmente e que,

portanto, o currículo escolar desempenha um papel fundamental neste processo de construção. Todavia, como a nossa sociedade é marcada pelo patriarcado, as identidades femininas são construídas de forma a atender à submissão e a viver num mundo definido pelos homens tanto no que se refere às questões de pensamento, como às questões de conhecimento. Assim, a própria ciência é vista pelos estudos feministas como essencialmente masculina. Introduzir as questões sobre gênero num currículo não significa, então, somente trabalhar com conteúdos ou temas que respeitem o papel da mulher na sociedade, embora isto seja fundamental. Porém, a introdução das discussões sobre gênero sugerem uma mudança epistemológica no currículo, no sentido de introduzir uma "ciência mais feminina" que não separa o sujeito do objeto e que considera a intuição, a estética, as artes no processo de construção de conhecimento e de visão de mundo. No entanto, não se trata de substituir a visão masculina por uma visão feminina no currículo, mas em desenvolver as duas de forma equilibrada.

Assim como os estudos sobre gênero, os estudos sobre raça, etnia e sobre sexualidade também vem influenciando a teorização crítica sobre o currículo ao afirmar que o mesmo produz identidades negras ou brancas, heterossexuais ou homossexuais, numa relação claramente definida por questões de poder, já que o currículo oficial estabelece como padrões dominantes o homem branco, europeu e heterossexual e trata as identidades dominadas de forma folclórica, desconsiderando as questões sócio - econômicas na origem desta diferença. Assim, o currículo oficial traz consigo uma herança do colonialismo constituindo-se como um texto marcadamente racial. Vale dizer aqui que o conceito de currículo está sendo entendido de forma ampla, como os conteúdos oficiais, os livros didáticos e paradidáticos, as comemorações, os rituais escolares e as lições orais.

Neste sentido, a teorização mais recente sobre o currículo estabelece um vínculo entre conhecimento, identidade e poder, relacionando a apropriação do saber com questões específicas de poder na sociedade capitalista. Desta forma, o currículo não é mais visto de forma ingênua e neutra, mas como uma construção histórica, uma possibilidade dentre outras.

Assim, considerando que a dominação na sociedade capitalista não possui somente um caráter de classe, mas que ela também se reflete nas questões de gênero, raça e etnia, a perspectiva crítica mais recente sobre currículo incorpora elementos pós - modernos e busca desconstruir o currículo oficial vigente denunciando que o mesmo produz identidades dominantes e dominadas. Uma estratégia para esta desconstrução seria a incorporação da diferença no currículo, ou seja, a defesa de um currículo multicultural.

O multiculturalismo, assim como a pós – modernidade, é um conceito ambíguo. Ele tanto pode representar formas de opressão, como também de resistências.

De qualquer forma, o multiculturalismo reconheceu a importância da tolerância e do respeito às diferentes culturas. Entretanto, na base deste respeito pode estar a idéia de que, na verdade, não há desigualdades já que todos nós possuímos a mesma humanidade, como se este conceito de humanidade estivesse fora da sociedade e não tivesse sido construído historicamente. Assim, a humanidade é defendida de forma transcendental, o que pode ser perigoso na medida em que desconsidera as relações sociais de produção da desigualdade. Esta perspectiva é denominada por Silva (1999) como multiculturalismo liberal.

Em contraposição a isto, está o multiculturalismo crítico que, além de respeitar as diferenças, considera que as mesmas são produzidas socialmente, ultrapassando o conceito de classe, numa relação de disputa de poder, já que o diferente só é assim considerado em

relação ao não diferente. Assim, as diferenças não são apenas consideradas, mas antes de tudo, questionadas. Desta forma, o multiculturalismo crítico assume uma postura marcadamente política.

Esta discussão, transposta para o estudo sobre o currículo, também reflete esta ambigüidade. Neste sentido, pode-se construir um currículo multicultural que apenas visite as diferentes culturas, celebre as diferenças, tolerando-as, sem contudo, superá-las. Em contrapartida, pode-se defender um currículo que considere diferentes culturas por considerar que não há a possibilidade de apenas aceitar uma única cultura como sendo a “universalizável”, já que normalmente quando isto é feito se prioriza a cultura do grupo social dominante, ou seja, do homem, branco, europeu, heterossexual e rico. No entanto, uma postura crítica não apenas trataria estas diferentes culturas de forma a dar exemplos tolerantes, mas ao contrário, explicitaria as relações econômicas e de poder que historicamente vem construindo tais diferenças.

As críticas que normalmente são feitas ao multiculturalismo é que ele seria relativista demais, sem considerar valores ou instituições como universais e que, quando transposto para a escola, esta corre o risco de deixar de cumprir sua função de transmissão do saber clássico e universal.

Entretanto, uma perspectiva crítica não quer negar o saber científico, mas antes de tudo questioná-lo: por que isto foi descoberto? Quando? Por que foi formalizado desta forma? Ao mesmo tempo que quer incorporar à escola e ao currículo outras vozes e outros saberes.

A partir dos estudos da NSE e das relações de gênero, raça e sexualidade o currículo escolar passou a ser visto com desconfiança já que este estava organizado para formar identidades dominantes e dominadas. No entanto, com a emergência da pós - modernidade

o que passou a ser visto com desconfiança foi a própria ciência moderna, pois na verdade ela é que foi sistematizada de forma a privilegiar a cultura ocidental capitalista do homem branco, europeu, heterossexual e rico. Esta problematização tem profundas interferências para a organização escolar, já que questiona a própria idéia de razão, progresso e ciência que fundamentam toda a tradição moderna de escolarização. Assim, há continuidades entre a teorização crítica sobre o currículo e a pós - modernidade, como foi afirmado anteriormente; mas também há rupturas sobretudo no que se refere à idéia do poder que a escola teoricamente possuiria em desvelar a ideologia dominante através da efetiva apropriação do saber científico por todos os alunos, ou seja, o que a pós - modernidade questiona é a idéia de conscientização que a teoria crítica tão bem sempre defendeu.

E este questionamento se constrói a partir da crítica pós - moderna às "grandes narrativas", pois ao pensar numa educação desviada de sua função pela ideologia capitalista, a teorização crítica moderna também pensa numa educação futura sem esta interferência, pura, com uma visão libertadora e igualitária sobre os homens e a sociedade. No entanto, este se constitui num modelo único, sob o qual, todas as esperanças de uma educação melhor deveriam se enquadrar. A pós - modernidade é, então:

"... precisamente contra a possibilidade da existência de uma tal metanarrativa que o pensamento pós - moderno se rebela. No relato pós - moderno é a utilização de metanarrativas que acaba por ser opressiva e totalitária, ao subordinar a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades única e totais." (SILVA, 1993, p. 126).

Outra ruptura entre a teorização crítica moderna e a pós - modernidade refere-se à idéia de conscientização é do próprio significado da palavra crítica, pois a escola moderna, ainda que crítica, estaria sendo autoritária já que ela é quem daria consciência às pessoas



numa clara posição iluminista. Assim, é a escola que falaria para as pessoas serem críticas, para pensarem por si próprias. Se o pensamento pós - moderno for levado ao extremo, as pessoas não pensariam por si próprias, já que foram levadas a pensar assim por outra pessoa, neste caso, o professor. Ou seja, as pessoas já teriam sido influenciadas por outro pensamento. Para superar este dilema, a escola antes de "conceder a consciência" para os alunos, "iluminar aqueles que estão na ignorância", deveria criar espaços de discussão e de participação no sentido de confrontar diferentes pontos de vista, pois é isto que daria maior autonomia para as pessoas. Ainda se referindo ao termo "crítica", a pós - modernidade também considera-o como algo autoritário, pois a idéia de crítica pressupõe uma verdade que está escondida, ou um ponto de vista que é puro, que não foi contaminado por alguma ideologia, ou por uma visão falsa da realidade. Para o pensamento pós - moderno, então, a "crítica" consistiria-se numa metanarrativa, tão autoritária como qualquer outra.

No entanto, devemos ter cuidado ao incorporar estas idéias, principalmente no que se refere ao papel da educação na formação de sujeitos. Se consideramos autoritário a escola ou o professor dizer para os seus alunos o que é ser crítico e o que é assumir uma postura crítica, segundo o seu ponto de vista, como se os alunos e alunas não pudessem construir esta criticidade a partir também de suas próprias experiências, isto não quer dizer que não cabe mais à escola a formação de sujeitos críticos a partir de um projeto emancipatório.

Podemos afirmar que muitas vezes, se fez uma leitura positivista e maniqueísta destes ideais (a escola "iluminar" seus alunos que estão na total ignorância, na "escuridão"). Mas isto não significa que a escola não possa participar da formação de sujeitos emancipados. Se assim entendêssemos, cairíamos numa postura de total incerteza a respeito do papel da escola, o que pode ser facilmente identificado como a perspectiva da pós -

modernidade celebratória. A escola ainda possui um papel no processo de transformação da sociedade, mas talvez este papel esteja menos no âmbito da palavra e do discurso e mais no âmbito da criação de espaços no interior da escola de efetiva participação.

Assim, há profundas diferenças entre a teorização crítica moderna e a pós - modernidade, principalmente no que se refere à idéia de currículo e de saber. Uma continuidade que permanece entre ambas é a compreensão de que não há necessidade de fazer uma distinção rígida entre alta cultura e baixa cultura, ou entre ciência e senso comum. Desta forma, o currículo da escola deveria abarcar diferentes visões de mundo e considerar a ciência, a cultura popular e a cultura de massa, não apenas para ilustrar tais diferenças, mas principalmente, para compreender as raízes destas diferenças, numa tentativa de construir um currículo que considere a diversidade cultural. Este é o desafio posto pela pós - modernidade e que deve ser cuidadosamente estudado e considerado.

Alguns autores vem defendendo a idéia de que não há a possibilidade de definir um currículo comum nacional dada a diversidade cultural de nosso país. Mas que de qualquer forma deve existir princípios nacionais comuns, os quais devem ser discutidos e definidos coletivamente por quem é responsável direto pelo ensino e pela aprendizagem: os professores. (MOREIRA, In SILVA & GENTILLI, 1996).

Assim, mais do que defender a construção do currículo diferenciado por escolas específicas, deixando a cargo dos professores decisões difíceis para as quais muitas vezes não foram formados, uma postura cuidadosa e ponderada de uma pós - modernidade de oposição que mantém os ideais emancipatórios do projeto inacabado da modernidade, tem por desafio a defesa da construção coletiva de um projeto comum a partir de princípios construídos coletivamente.

Ou seja, a pós - modernidade deve ser considerada desde que não faça com que regressemos nos princípios que vínhamos construindo em defesa da ampla população e de sua emancipação social e política. Mas, se alguns elementos da pós - modernidade significar um retrocesso nestes princípios, então devemos criticamente negá-los. O que se espera aqui, não é que se incorpore o pensamento pós - moderno de forma ingênua, transformando-o num novo "chavão" da moda, mas que se faça uma análise 'crítica' e cuidadosa do mesmo. E o primeiro passo para isto é, pelo menos, considerá-lo e avaliá-lo sem dogmatismos teóricos.

Os princípios construídos pela teorização crítica moderna, dos quais não devemos abrir mão, são: a defesa incondicional da escolarização pública para a totalidade da população e a progressiva extensão da oferta dos níveis mais elevados de educação; a defesa da gestão democrática como forma de aumentar a esfera pública do Estado; a discussão coletiva sobre os princípios, os objetivos e os fins da educação para a construção de um projeto comum para todos e o papel da escola como o trabalho com conhecimentos (mesmos que estes precisem ser reavaliados) no sentido de proporcionar experiências humanizadoras, formando identidades solidárias em relação ao Outro.

Assim, o processo pedagógico deveria resgatar a nossa capacidade de indignação, sobretudo no que se refere às questões relativas a perda de humanidade, de dignidade de alguns grupos humanos como consequência do avanço incontrolável do capitalismo nestes tempos atuais de globalização da economia.

"A crítica pós - moderna pode ser aproveitada para reler o legado moderno ou para combatê-lo e instalar-se no niilismo. Essa é a diferença entre seu valor progressista e o iníquo, enquanto nos deixe, ou não, direção e saídas. Enquanto não vislumbrarmos novos rumos, estaremos submetidos à desorientação pela perda de referências. A transformação rápida elimina os apoios, produz

insegurança, e as reações de desesperança e de retorno a lugares seguros são explicáveis. O desafio reside, para nós, em saber se seremos a folha levada pelo vento ou se poderemos fazer algo para orientar suas correntes, começando por fixar o catavento. Saber para onde dirigir a força criadora é complicado, quando as grandes narrativas que foram a mola - mestra da idéia de *progresso*, para quem a educação é tão essencial, entraram em crise." (SACRISTÁN, 1999, p. 202, grifos do autor.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho tentei mostrar que sob um mesmo paradigma há a possibilidade de várias construções e defesas. Assim, o paradigma da modernidade possuiu versões liberais, claramente associadas com o capitalismo e também versões progressistas que objetivaram a superação deste modelo econômico, como é o exemplo do marxismo.

Liberalismo e marxismo foram construídos com as mesmas bases epistemológicas (crença no poder da razão, no progresso e no indivíduo autônomo), o que não invalida o segundo de maneira alguma. O marxismo foi a construção possível para um momento histórico marcado pela modernidade.

A grande questão é que este paradigma está entrando em crise por condições sociais e também científicas que apontam para a construção de um novo paradigma, o qual considera questões esquecidas pelo primeiro, como a utilização de outras formalizações, outras linguagens, a necessária articulação entre a ciência e o senso comum. Isto pode significar um relativismo, uma era de incertezas articulada ao atual contexto econômico marcado por uma nova face do capitalismo. Mas também pode significar a possibilidade de uma maior democratização no que se refere à forma de elaboração de conhecimento, bem como de sua distribuição.

Uma problemática que se coloca nesta questão e que deve ser considerada é que o projeto da modernidade ainda não foi concretizado, sobretudo no que se refere aos seus elementos emancipatórios e de libertação do Homem. Neste sentido, o termo pós-modernidade seria impróprio, pois o prefixo pós indica uma superação completa e o abandono de elementos anteriores. Talvez, as posições contrárias que se estabelecem à pós

- modernidade são feitas muitas vezes por conta desta nomenclatura, e não por conta da teoria em si.

Assim, mais do que ficarmos travando longas discussões a respeito do fim ou não da modernidade, devemos diferenciar um projeto pós - moderno (por falta de denominação melhor) de oposição de um projeto pós - moderno celebratório, este sim articulado ao neoliberalismo, anunciando o fim da história e das classes sociais. O projeto pós - moderno de oposição teria como elementos constituintes alguns princípios modernos que com o endurecimento da ciência e o avanço do capitalismo foram esquecidos, ou seja, a aceitação de outras racionalidades como a estético - expressiva, e a priorização da solidariedade como fonte de saber. A versão pós - moderna de oposição acredita na possibilidade de transformação da ordem econômica, no entanto sugere que a metodologia desta superação seja construída, dado o avanço do capitalismo. Este é um desafio que se coloca aos movimentos sindicais e organizados de um modo geral, que devem reorganizar a luta dos trabalhadores, em conjunto com os mesmos (sem vanguardismo), frente ao neoliberalismo.

E quanto à educação, é possível afirmar que a pós - modernidade pode contribuir no processo de discussão a respeito de um projeto de educação vinculado aos interesses emancipatórios, desde que não retroceda nas conquistas que ainda mantemos (que o Estado Mínimo ainda não cortou) e que não contrarie os princípios pelos quais vimos lutando nestas décadas em defesa da educação da maioria.

Algumas contribuições pós - modernas importantes devem ser consideradas no campo do currículo, principalmente quando defendem outras racionalidades, ao lado da racionalidade científica, defendendo assim, a diversidade cultural com uma intenção política, e quando afirmam que o sujeito é mais do que Razão, é corpo inteiro. É por isso, que o trabalho da escola deve priorizar outras racionalidades, visando a constituição de um

homem inteiro, com uma identidade que sabe problematizar e dialogar com outras identidades.

No entanto, este currículo não está pronto, pois se estivesse seria uma nova metanarrativa tão criticada pelos pós - modernos. A crítica que é feita aos currículos nacionais e a escolha de um só cânone, quando levada ao extremo nos sugere a idéia de que cada escola deveria construir seu programa curricular, considerando as vozes da comunidade e as necessidades da realidade local, estabelecendo a ponte com as condições postas pela realidade mais ampla. Porém, esta idéia deve ser analisada com muito cuidado por nós, considerando a formação que nossos professores receberam (já que a educação nunca foi prioridade no Brasil) e a desqualificação a que os mesmos se submetem a partir das condições da Escola Pública hoje, em tempos de redução de custos. De qualquer forma, o que se pretende não é a desresponsabilização do Estado na elaboração curricular, ou a política educacional ficar a cargo das escolas, de forma atomizada. Qualquer processo de reestruturação curricular de um sistema de ensino deve obedecer princípios previamente discutidos e construídos de forma coletiva, com toda a comunidade escolar, entendendo que este será um processo de conflitos e disputas de força na elaboração de tais princípios, pois a comunidade escolar não se constitui a partir de um grupo coeso e igualitário. Haverá diferenças, as quais deverão ser consideradas.

Quando uma proposta de reestruturação curricular ficar somente a cargo de cada escola de forma individualizada, sem qualquer processo de discussão coletiva e de formação dos professores, podemos, então, estar diante de uma política despreocupada que colocaria as escolas num total relativismo, acabando com qualquer possibilidade de emancipação humana, ou seja, a escola estaria desvinculada de sua função social construída

historicamente. É isto o que podemos considerar como um projeto pós - moderno celebratório para a educação, que desconhece a possibilidade de transformação social.

Assim, ainda precisamos construir a face pós - moderna de oposição, definir de forma mais clara seus elementos constitutivos e a sua interferência no cotidiano escolar. É o desafio que se põe à academia, aos movimentos sociais (que já vem fazendo isto há algum tempo) e a todos os educadores que se preocupam com a necessidade da educação de um novo tempo.

Faz-se a necessidade, então, de um maior acompanhamento do processo de reestruturação curricular no município de Curitiba (fonte da delimitação do problema inicial desta monografia), para identificar se o que está se propondo é realmente uma educação baseada em alguns princípios pós - modernos, e se assim o for, avaliar que pós - modernidade está orientando a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Uma boa fonte de pesquisa para este problema seria o acompanhamento de algumas escolas no processo de discussão dos princípios curriculares e da construção de sua proposta curricular, considerando a formação dos professores destas escolas e a formação dada pela SME, para perceber como o currículo estaria sendo vivenciado na prática, como de fato ele estaria sendo corporificado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. Assumir Nossa Diversidade Cultural. In: Revista da educação da AEC, Brasília, 25(98): 42 - 50, jan/mar, 1996.
- CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILLI, P. (org). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COSTA, Marcio da. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILLI, P.(org) Pedagogia da Educação: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996
- FEATHERSTONE, Mike. Cultura de Consumo e Pós - Modernismo. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GENTILLI, Pablo. (org) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & GENTILLI, P. (org). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996 (b).
- GIROUX, Henry A. O Pós - Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, T. T. (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GONÇALVES, M.<sup>a</sup> Dativa de S. Autonomia da Escola e Neoliberalismo: Estado e Escola Pública. (tese de doutorado). São Paulo: PUC/SP, 1994.
- KIZILTAN, Mustafa Ü, *et. alli*. Condições Pós - Modernas: Repensando a Escola Pública. In: SILVA, T. T. (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LOPES, Elaine M. S. T. Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa Do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.
- LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).
- MOREIRA, Antonio F. B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- \_\_\_\_\_. Escola, Currículo e a Construção do Conhecimento. In: Escola Básica (coletânea CBE). Campinas: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T. & GENTILLI, P. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado Educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- NUNES, Andréa C. Gestão Democrática ou Compartilhada: uma (não) tão simples questão de semântica. In: Caderno Pedagógico n.º 2 da APP - SINDICATO. Curitiba: Gráfica Popular. Mar/1999.
- PESSANHA, José A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 22(1): 13 - 32, jan/jun. 1997.
- SACRISTÁN, José G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um Discurso sobre as Ciências. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1988.

- 
- \_\_\_\_\_. Introdução a Uma Ciência Pós - Moderna. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- 
- \_\_\_\_\_. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Razão. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992. (coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- 
- \_\_\_\_\_. Escola e Democracia. 29ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- 
- \_\_\_\_\_. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (coleção Educação Contemporânea).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: proposta de implantação. Curitiba: 1999.
- 
- \_\_\_\_\_. A escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: projeto de implantação/ rede municipal de ensino de Curitiba. 1999.
- SEVERINO, Antônio J. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1992. (coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral.)
- SILVA, Tomaz T. da. Currículo e Cultura como Práticas de Significação. Mimeo.
- 
- \_\_\_\_\_. Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (73): 59 - 66, maio/1990.
- 
- \_\_\_\_\_. (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 
- \_\_\_\_\_. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.